К24 6/27

...ский совет крымнаркомпроса

А. М. ЛУКЬЯНЕНКО

ПРОФЕССОР КРЫМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПО КАФ. РУССКОГО ЯЗ. И ОБЩЕГО ЯЗЫКОВЕДЕНИЯ

РУССКИЙ ЯЗЫК,

КАК ПРЕДМЕТ ПРЕПОДАВАНИЯ В ТЮРКО-ТАТАРСКИХ ШКОЛАХ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ОЧЕРК

2-е ИСПРАВЛЕННОЕ И ДОПОЛНЕННОЕ ИЗДАНИЕ

КРЫМСКОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
1928

К24 6/127

АКАДЕМИЧЕСКИЙ СОВЕТ КРЫМНАРКОМПРОСА

А. М. ЛУКЬЯНЕНКО

ПРОФЕССОР КРЫМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПО КАФ. РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБЩЕГО ЯЗЫКОВЕДЕНИЯ

РУССКИЙ ЯЗЫК,

КАК ПРЕДМЕТ ПРЕПОДАВАНИЯ В ТЮРКО-ТАТАРСКИХ ШКОЛАХ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ОЧЕРК

2-е ИСПРАВЛЕННОЕ И ДОПОЛНЕННОЕ ИЗДАНИЕ

КРЫМСКОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СИМФЕРОПОЛЬ—1928

Напечатано в 1-й Гостиполитографии „Крымполиграфтреста" в Симферополе в количестве 3000 экз. Зак. № 2345
Крымлит 613.

ГОСУД. РЕСПУБЛИКИ ИСТОРИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ
12084
14-VIII-1928.
БИБЛИОТЕКА.

ПРЕДИСЛОВИЕ КО 2-му ИЗДАНИЮ.

Настоящий научно-методический очерк был издан 1-й раз Обществом обследования и изучения Азербайджана в Баку в 1926 г.

В виду того, что труд в набранном виде не был вовсе прислан автору для корректуры, а также в силу того, что при наборе и корректуре издатели совершенно не считались с данными рукописи и указаниями, сделанными автором для типографии как в рукописи, так и на отдельном листе, первое издание изобилует множеством опечаток, искажающих смысл содержания и извращающих передачу татарских звуков и слов в русской транскрипции (*ӳ* вм. *ӳ*, *ө* вм. *ӧ*, *ң* вм. *ң*, знака, обозначающего носовое произношение предшествующего этому *ң* гласного, в роде суф. ныӊ, ниӊ, и т. п.; *ғ* вм. *ғ*, знака для выражения задненебного длительного звука, напоминающего украинское, белорусское и южновеликорусское произношение *г* и т. п.).

Все эти опечатки, произошедшие не по вине автора и абсолютно без его ведома о самом моменте печатания рукописи, делают 1-е издание непригодным для употребления, тем более, что Общество до сих пор не напечатало перечня главных опечаток, примерно—в четверть печатного листа, год тому назад представленных Обществу автором по его личной инициативе.

Автор.

Симферополь.
Кабинет русского языка и общего языковедения
Крымского Педагогического Института.
15 февраля 1928 г.

Характер и цель очерка.

Методика преподавания любого научного предмета в любой школе, как бы ни было элементарно преподавание, должна стоять в основных своих положениях не только на уровне современной педагогики, но и на уровне современного состояния преподаваемой науки. Поэтому самое элементарное преподавание любого языка должно опираться в основных исходных положениях на современное состояние науки языковедения вообще.

Достижения современной науки языковедения чрезвычайно велики. XIX-й и XX-й века ознаменованы быстрым ростом этой науки: принадлежа по характеру изучаемого материала одновременно к циклу наук биологических, естественно-исторических и к циклу наук социологических, культурно-исторических, наука языковедения в нашем веке довела до высокой степени совершенства применение для своих достижений методов обоих циклов человеческого знания, как экспериментальный метод биологических наук, с его точным выделением действия каждого отдельного фактора, так и комбинированные методы наук социологических, где сложное взаимодействие разнородных, тесно переплетающихся факторов, не поддающихся детальному расчленению, создает над основными факторами ряд надстроек.

Конечно, преподавателю того или иного языка, особенно в элементарной школе, невозможно следить за всеми переживаниями быстро растущей в своем развитии науки языковедения, но создавать себе некоторое представление об основных современных положениях этой науки и о тех главнейших методах, какими добыты эти положения, необходимо, тем более, что благодаря быстрому росту науки языковедения представления эти у преподавателей часто отстают от современности.

Очень полезно было бы в данном отношении чтение от времени до времени хотя бы в центрах, имеющих высшие педагогические учебные заведения, или на местах, где сгруппировано значительное число школ, нескольких лекций, двух-трех, о современном состоянии науки языковедения и ее методологии, независимо от лекций методического характера, применительно к уровню научной подготовки самих преподавателей.

Общее представление о современном состоянии преподаваемой науки и ее методологии необходимо для того, чтобы не искажать, порой—невольно, самой науки в ее элементарных контурах, а—лишь упрощать ее. *Как* упрощать преподаваемый материал, делать его наиболее доступным и интересным для учеников—это область *методики* преподавания данного предмета; *что* именно упрощать и в какой мере поступаться научностью в процессе этого упрощения—это подскажет преподавателю именно общее его представление о современном ему состоянии данной науки, взятой в ее целом, и—ее *методологии.*

Так должно обстоять дело при преподавании *родного* ученикам языка. При преподавании языка *иностранного,* принадлежащего по своему происхождению и по своей структуре к *той же* семье языков, к какой принадлежит родной язык учеников, например, при преподавании татарам турецкого языка или русским—немецкого, французского или английского языков, методика должна значительно больше изощряться в том, как поставить усвоение этого языка учениками в наиболее естественные для изучения условия.

Даже если усвоение иностранного языка в целях практических будет производиться исключительно в сфере этого именно языка, с запрещением пользоваться во время урока родной речью, все же необходимо считаться со структурой *родного* языка учеников, с теми представлениями об изменениях звуков и форм, об образовании слов и построении фраз, какие выработались у них во владении родной речью,— с тем чутьем к нормам языка вообще и с теми навыками, какие создались у учеников на почве их родного языка; скажу больше—необходимо считаться со структурой того

языка, который является неотъемлемой составной частью мышления учеников,—того языка, словесными образами которого ученики, при всей конкретности детского мышления, привыкли мыслить.

Наибольший интерес и для методики преподавания языка и для науки языковедения представляет преподавание языка, принадлежащего по своему происхождению к *другой семье* языков и *резко отличающегося* по всей своей структуре, по словообразованию и словоизменению от родного языка учеников. Таково именно положение преподавания *русского* языка в *татарских* школах; таково приблизительно преподавание русского языка в финских школах, немецкого языка—в венгерских (мадьярских) и т. п.

При всей своей сложности, вопрос о преподавании русского языка в татарских школах в научно-методическом отношении в сущности не разработан: научная литература по этому вопросу, идущая более или менее в уровень современного языковедения, исчерпывается небольшой брошюрой известного представителя психо-физиологического направления в русской лингвистике, казанского профессора Богородицкого, вышедшей в первых двух изданиях под заглавием: „О преподавании русского языка (из наблюдений в казанской татарской учительской школе)“—2-ое издание, Казань, 1899, 27 стран.; в третьем издании—под заглавием: „О преподавании русской грамматики в татарской школе“, Казань, 1921, 27 стр., да небольшим прибавлением (4 стр.), касающимся ученических ошибок на уроках русской диктовки в татарской школе, к труду того же ученого: „Введение в тюрко-татарское языковедение“, ч. I, Казань, 1922. Третье издание брошюры проф. Богородицкого представляет собой перепечатку второго издания. Брошюра эта ставит себе целью указать, что именно преподавал автор в течение трех лет, еще в 1881—4 г., в двух первых классах казанской татарской учительской школы и что, по его мнению, надо преподавать; относительно же того, как надо преподавать по рекомендуемому плану русскую грамматику, делается попутно с изложением лишь несколько замечаний общего характера, советующих выписывать материал на доске, записывать его в тетради, обращать внимание на

ударение слов и т. п. Брошюра исходит из норм *русского* языка, автор не исходит из норм татарского языка и не ставит себя в положение татарина, изучающего русский язык. Некоторые отделы русской грамматики и в самом плане оставлены без рассмотрения: местоимения и числительные, хотя русский язык в области родовых местоимений, особенно притяжательных, резко отличается от татарского по своей структуре.

Настоящий очерк, выросший из ряда докладов автора в Академическом Совете Крымнаркомпроса, ставит себе целью, *исходя из норм татарского* языка, его звукового и формального строя (его словообразования и словоизменения) дать путем *сопоставления татарского и русского* языков систематические указания преподавателям русского языка в татарских школах относительно того, *что* татарину, в частности татарскому школьнику, должно казаться при изучении русского языка необычным, иногда противоречащим его родным языковым навыкам, трудно понимаемым и потому—*трудно усваиваемым,* а также и методические указания того, как, какими приемами и способами можно сделать усвоение всего трудно усваиваемого материала возможно более *легким,* естественным и интересным.

Для достижения этой цели я и подхожу ко всем излагаемым вопросам, *ставя себя в положение татарина, начинающего изучать русский язык,* т. е. в то положение, в какое *должен* постоянно ставить себя преподаватель русского языка в татарской школе. Для того, чтобы исходить из данных татарского яз. при преподавании русского языка, весьма желательно, конечно, владение татарским языком, но оно вовсе не является безусловно необходимым; безусловно необходимо общее знакомство преподавателя русского языка с грамматическим строем языка татарского, а педагогическое чутье, постепенно вырабатывающееся у преподавателя, подскажет ему, особенно при некотором запасе сведений из общего языковедения, как вести преподавание русского языка, считаясь с данными татарского языка. Конечно, такой подход к делу может выработаться лишь длительным путем школьной практики; *облегчение выработки такого подхода* для преподавателя и имеет своей целью данный очерк.

Не предъявляя каких-либо чрезмерных требований к преподавателю, что наблюдается иной раз в педагогической литературе, я считаю долгом отметить необходимость одного условия—интереса и любви к педагогическому делу, условия и легко выполнимого, у кого есть эта любовь, и трудно осуществимого, у кого этой любви нет.

Условие это необходимо, так как педагогический труд в школе, какого бы прочного фундамента ни искала методика школьного дела в науке, по существу является искусством, творчеством.

Из сказанного, думаю, ясно, что наиболее желательным преподавателем русского языка в татарской школе является, с моей точки зрения, русский по происхождению преподаватель, если не владеющий татарским языком, то знакомый в той или иной степени с грамматикой этого языка; при отсутствии необходимого числа таких лиц возможно преподавание русского языка и лицам татарского происхождения, вполне владеющим русским языком; если в этом случае иной раз и будет страдать фонетика (произношение), то зато личный опыт усвоения русского языка может сослужить преподавателю большую услугу в деле преподавания, если он будет считаться с ним, учитывая не только положительные, но и отрицательные его стороны, т. е. сознавая по своим переживаниям, что те или иные наиболее трудно дававшиеся ему явления не нужно усваивать таким способом, каким усваивал он, преподаватель, лично.

В своем очерке я исхожу из *реальных* возможностей, считаясь главным образом с типом трудовой семилетней татарской школы, где преподавание русского языка начинается обыкновенно с третьего года обучения, после двухлетнего изучения родного татарского языка, при 5—6 часах в неделю—средним счетом; считаюсь, конечно, и с тем, что контингент преподавателей этих школ, особенно в младших группах, далеко не всегда представляет собой лиц с высшим образованием. Целью преподавания я считаю сознательное владение устной и письменной речью в пределах необходимости, выдвигаемой жизнью, создание правильных навыков орфоэпии (устная речь) и орфографии (письменная речь), выработку чутья к структуре языка (построение фраз),

приобщение к основным элементам культуры народа, язык которого изучается.

От этих вводных замечаний идеологического характера перехожу к указаниям *фактического* материала и мер *конкретного* характера для усвоения этого материала. В своих указаниях я считаюсь в известной степени с *личным опытом* пятилетнего преподавания русского языка на Крымском рабочем факультете, где мне приходилось иметь дело с группами, в которых татары составляли преобладающий элемент; пользуюсь я данными этого опыта в известной степени, так как на рабочем факультете приходится иметь дело не с детьми, а с юношами и взрослыми людьми; далее в большинстве случаев кое-какое владение русским языком или хотя бы некоторое понимание его уже имеется и, наконец,— сам по себе смешанный характер групп также создает несколько иные условия для преподавания русского языка. Учитываю я отчасти и свои далеко не систематические занятия с *деревенской татарской детворой* в летние месяцы пребывания в приморской полосе Крыма, не носившие никакого официального характера, происходившие на морском берегу, на виноградниках и на улицах, протекавшие незаметно для детей во время бесед с ними на прогулках и в процессе игр с ними. В интересах своих наблюдений я, сводя знакомство с детьми при посредстве своего десятилетнего ребенка, старался иметь дело именно с детьми, совершенно не понимавшими русской речи или знавшими только традиционное „здрастэ“ (здравствуйте). Принимаю я во внимание и данные *эволюции детской речи* вообще, считаясь, конечно, с тем, что в данном случае дело идет не о родном ребенку языке.

На методах обучения чтению и письму останавливаться специально в данном очерке не приходится, так как изучение русского языка, а, следовательно, и первоначальное обучение чтению и письму, начинается с 3-го года обучения вообще; за 2 года обучения школьники уже будут знакомы с техникой чтения по опыту чтения на родном языке. Что касается обучения русскому письму, то усвоение русского письма, значительно более простого, особенно после последней орфографической реформы, сравнительно с татарским

письмом, даже латинизованным, существенных затруднений не встречает. Чтение полезно начинать с написанных на доске преподавателем фраз из знакомых уже ученикам слов, затем переходить на чтение по книге текстов, знакомых в той или иной степени из устных бесед, и, наконец, приступать к чтению нового текста. Сначала текст читает сам преподаватель, а затем ученики, хором и порознь. На первых порах чтение должно носить объяснительный характер, представляя собой беседу, с обращением особого внимания на новые слова. Обучение письму весьма полезно начинать *одновременно* с обучением чтению, в основе обучения должны лежать: правильная артикуляция (выработка) звука и установление прочной связи между звуком и его начертанием (буквой). Письмо, как и чтение, надо развивать на почве проработанного в устной беседе материала; тогда все ранее знакомые звуковые сочетания и формы пройдут пред учениками в письменных начертаниях.

Считаю нужным указать вообще на то, что не только в первоначальных моментах обучения чтению и письму, но и вообще в процессе преподавания русского языка во всех группах татарских школ весьма полезна и необходима постоянная *связь* между преподавателем русского языка и преподавателем родного ученикам языка—татарского.

Выдвигая существенные различия между русским и татарским языками, я имею в виду различие в структуре между *тюркскими* языками и языками *индо-европейскими* вообще, в силу чего данный очерк может оказаться в известной степени полезным и для преподавателей западно-европейских языков: языка *немецкого,* с его богато развитой, подобно русскому языку, падежной флексией, и более понятных татарам по своей структуре языков *английского* и *французского.*

Все примеры, касающиеся татарского языка, привожу в русской транскрипции, как наиболее доступной для лиц, незнакомых с татарским языком и его графикой, хоть, конечно, и наименее точной.

Считаю нужным дать пояснения относительно русской транскрипции для звуков татарского языка:

буквой *ö* обозначается свойственный татарскому языку переднерядный лабиализованный, т. е. образующийся в области

переднего неба и требующий при этом участия губ гласный звук, обозначаемый в латинизованном шрифте через *ө*, напоминающий немецкое *ö* (schön), французский звук, обозначаемый через *eu* (feu), но не русское *ё*; несколько ближе к татарскому *ö* из русских гласных звуков *ё* при дальнейшей мягкости: тётя, Лёня, берёте и т. п.;

буквой *ү* обозначается переднерядный лабиализованный гласный звук, обозначаемый в латинизованном шрифте через y, напоминающий немецкое ü (über), французское u (не ou) (pur), отчасти—русское *ю* при дальнейшей мягкости в индивидуальном произношении: люди, любят и т. п.

буквой *ң*—зубно-носовой звук *н*, утрачивающий самостоятельное произношение и придающий носовое произношение предшествующему гласному, чаще всего—гласным *ы* и *и*. В латинизованном шрифте обозначается через *ŋ*. Буква эта указывает на носовое произношение предшествующего гласного;

буквой *ғ*—задненебный звонкий длительный согласный, близкий к такому же звуку в украинском, белорусском и южновеликорусском произношении, обозначаемый в латинизованном шрифте через *ǫ*;

буквой h—(за отсутствием соответствующей русской буквы)—гортанный, мгновенный и длительный согласный, длительный—в роде немецкого h в слове haben и подобных, мгновенный—в роде немецкого произношения начальных ударяемых гласных с так называемым усиленным (крепким) приступом: aber, ein.

Подробнее о звуках татарского языка в их отношении к звукам русского языка говорится дальше, в отделе фонетики.

Методические замечания общего характера.

В качестве *общего методического* положения я считаю необходимым указать на то, что при преподавании языка, не являющегося родным для учеников, столь отличающегося по структуре от их родной речи, как отличается русский язык от языка татарского, необходимо проводить в возможно большей степени *метод наблюдений*; надо лишь

в таких условиях еще больше, чем в преподавании родного языка, подготовлять почву для того, чтобы ученики могли произвести известное наблюдение или сделать какое-либо обобщение.

При малейшей возможности необходимо преподавателю создавать условия для производства тех или иных примитивных наблюдений над наиболее легким (на первых порах) материалом, даваемым преподавателем, а затем, и для производства самых простых обобщений и выводов, с помощью преподавателя, из этих наблюдений. Преподаватель должен дать самый небольшой материал и подготовить почву для наблюдений и выводов, но не должен давать сначала того или иного правила, а затем приводить примеры. Надо всячески *доводить* учеников *до* того или иного *обобщения* с логической принудительностью, допускаемой языковым материалом. Конечно, в самых начальных моментах такой почвы создать нельзя, но при малейшей возможности она может быть создана; например, для наблюдения над тем, что звук *е* переходит в *ё* под ударением: сестра́—сёстры (1-ый этап наблюдений), при дальнейшей твердости (2-ой этап наблюдений)—многих слов не понадобится, или—из области морфологии, для вывода относительно того, что слова: мальчик, Асан, старик, Мехмет, являясь словами мужеского рода, имея твердый согласный на конце (когда это будет подмечено) и имея в родительном падеже ед. ч. *а*, склоняются одинаково,—многих усилий не потребуется.

Грамматика должна быть той невидимой, порой неощутимой нитью, которая связывает весь языковой материал в систематическое целое. Это вовсе не означает того, что грамматика главная цель в обучении языку; она—служебное средство для сознательного овладевания языком, как целостной системой, но средство такое, которое способствует общему развитию ученика. Преподавание языка должно иметь в виду не интерес к языку, как орудию речи, а—*жизненную потребность.* Речь человека—непрерывное *творчество* как каждого индивидуума, так и всего коллектива; подход ребенка к языку—это—подход к *материалу* для творчества; в параллель можно привести подход к краскам художника, а—не химика. Постепенно

развивается и у ребенка интерес к речи, как таковой, к словообразованию и словоизменению. Наблюдения над языком вообще полезно связывать с рисунками, о чем я буду говорить дальше.

Вообще язык, как предмет преподавания, потому и является *могучим* педагогическим орудием для выработки ясности, точности и отчетливости мышления, что допускает применение наблюдений и выводов в легко устанавливаемой постепенности и материала, и процессов. В преподавании языка возможна самая удобная группировка фактического, поддающегося точным наблюдениям материала по степени возрастающей сложности и точности для проработки в процессе наблюдений и выводов того или иного факта. Язык, как предмет преподавания, представляет преподавателю такую возможность изолирования в нужные моменты одного материала от другого без всякого ущерба для сущности дела в целом, какую имеет в еще большей степени лишь преподаватель математики и какую не всегда предоставляет преподавателю естествоведения живая природа в органической цельности своих явлений.

Из-за того, что преподавание языка как родного, так особенно—иностранного, часто не только не опиралось на современное состояние науки языковедения вообще, физиологии и акустики звуков речи—в частности, но и находилось в противоречии с современными положениями лингвистической науки, дело сводилось к более или менее механическому усвоению ряда грамматических правил в то время, как язык в качестве предмета преподавания представляет широкое поле для творческой, хотя бы и самой примитивной, проработки легко поддающегося точным наблюдениям материала,—когда, далее, выдвигалось на первый план правописание с искусственными приемами усвоения правописных правил, традиционным смешением понятий „буква“ и „звук“, постоянным спотыканием о знаки препинания в то время, как начатки физиологии и акустики звуков речи в связи с элементарными основами анатомии органов дыхания и речи дают в процессе наглядных наблюдений над другими и легко доступных самонаблюдений (по указанию преподавателя) интересный вполне определенный

материал, выдвигающий вместо механического перечня звуков, весьма часто—букв, сознательное распределение звуков по месту и по способу образования их в органах речи, с наглядным размещением их на анатомическом рисунке, особенно если этот рисунок будет зарисован учениками в общих контурах (полезно пользоваться, если есть, моделью или органами дыхания и издавания звуков убитых домашних животных); вместо же искусственных правописных правил эти начатки дают осмысленное понимание звуковых законов, например,—наглядное представление о том, что делается с органами речи при переходе звука *е* в *ё*, звука *е* в *и*, звука *о* в *у* или в чем состоит ассимиляция (уподобление) или диссимиляция (расподобление) согласных и т. п.; наконец, вместо искусственного усвоения правил постановки знаков препинания, в роде запоминания иногда слов: который, что и т. п., после каких нужно ставить запятую, начатки физиологии и акустики звуков речи вырабатывают связанную с процессом дыхания, ритмом речи и интонацией естественно возникающую систему знаков препинания (полезно преподавателю, особенно на первых порах, усиленно изменять интонацию в тех случаях, где вообще естественно она должна изменяться и где внешним выражением этого изменения должен являться определенный знак препинания; конечно, ученики должны прислушиваться к этим изменениям интонации).

Накопление запаса слов и фраз; методы этого накопления.

Изучение любого иностранного языка выдвигает необходимость *накопления* известного запаса слов: в распоряжении преподавателя иностранного языка *нет* готового материала для самых примитивных наблюдений, обобщений и выводов, какой имеется при изучении родного языка. Такой материал надо *создать*, надо выработать запас слов и фраз. В основу работы по созданию такого материала кладется, конечно, живое *устное* слово, разговорная речь; преподаватель обращается сначала к слуховому (акустическому) восприятию учениками речи, отчасти зрительному, в смысле восприятия глазами укладки органов речи,

особенно типичной для некоторых звуков, например—губных, и затем—двигательному (моторному) (самое произнесение слов и мышечные впечатления от этого произнесения). К началу занятий русским языком ученики должны уже иметь небольшую грамматическую *подготовку* в области *родного* татарского языка, у них уже создается для целого ряда слов ряд ассоциаций между слуховыми, зрительными и моторными восприятиями. Эти навыки и представления, выработанные в области родного языка, надо при всем различии языков учесть, чтобы опереться на них при занятии русским языком.

Накопление запаса слов не должно носить характера механического заучивания определенного числа слов на каждом уроке. Процесс накопления запаса слов должен протекать в *наиболее естественных* условиях для создания слуховых, зрительных и моторных восприятий и для установления ассоциаций между ними. Нужно всячески, хотя бы искусственно, вызвать у школьников то *стремление к называнию* предметов на изучаемом языке, какое переживает каждый ребенок, по данным педологии и детской психологии, в эволюции детской речи естественным путем в усвоении родного языка, когда даже и в самых незатейливых картинках его интересует называние предметов, а не общий сюжет. По мере постепенного ослабления эмоционального характера детских слов—предложений (содержание предложения заключается в одном слове, дополняемом мимикой, интонацией и жестом) окружающий мир начинает представляться ребенку предметно: по мере более точного восприятия предметов выдвигается оформление в развитии речи действия, затем наступает различение признака (качества), отношения одного предмета к другому. Процесс называния предметов и затем действий вызывает стадии вопросов, которыми ребенок иной раз засыпает взрослых, сначала—что? затем—что делает? далее—почему? Таким путем ребенок пополняет свой словарь.

Вот это стремление к *называнию предметов, действий, свойств*, эту серию вопросов, хоть и несколько иного характера: как называется это или то?—нужно всячески вызывать у школьников. Соблюдать последовательность,

наблюдаемую в естественном развитии родной речи ребенка, сначала—предметы, затем—действия, в данном случае не следует вовсе: нужно *одновременно* знакомить с названиями и предметов, и действий, и свойств; особое внимание надо обращать на *глаголы*; имена существительные воспринимаются легче всего и к усвоению их легче всего применимы методы наглядного обучения; глагол же является необходимым элементом образования фразы (предложения), представляет собой часть речи, наиболее связанную с фразой в ее целом, наиболее заправляющую ее строением; что же касается родного для учеников татарского языка, то это—наиболее *гибкая* часть речи, с употреблением которой у учеников, при отсутствии именной флексии, должен создаться наибольший навык в изменении и согласовании слов в сфере их родного языка. Накопление слов происходит на всем протяжении школьного обучения и постепенно переплетается со всеми другими моментами изучения языка, но *способы* накопления словарного материала и самый характер материала постепенно видоизменяются. На первых порах происходит количественное накопление слов, материал должен быть конкретного характера—слова, обозначающие предметы, конкретные понятия, повседневные явления и отношения окружающей жизненной обстановки; затем выдвигаются слова, выражающие отвлеченные понятия, сначала наиболее типичные: доброта, злость, храбрость, трусость и т. п.; усваиваются они в сопоставлении с имеющимися уже в сознании учеников словами путем установления ассоциативной связи между новыми словами и старыми; наглядность уступает место установлению внутренних связей: доброта и название конкретных проявлений ее: давать что-либо, помогать, защищать и т. п. Слова, выражающие конкретные понятия должны быть тесно связаны с предметами и представлениями. Связь между звуковой стороной слова, его зрительным образом и его значением должна быть настолько наглядна и прочна, чтобы слуховой образ вызывал в сознании учеников соединяемое с ним содержание, а затем постепенно также, чтобы представление или мысль быстро находили себе нужное выражение в соответствующем слове. Нужно развивать постепенно навык связывать

слова русского языка с предметами мысли *непосредственно* без промежуточной стадии родного языка, а затем и навык реагировать на слова и мысль словом и формой иностранного, в данном случае русского языка; нужно приучать учеников *думать* на иностранном языке, сохраняя в памяти его обороты; таким образом вырабатывается чутье к языку, к его строю, а чутье это развивается, как и художественно-музыкальное чутье вообще. Чутье к языку создается, когда слуховые, зрительные и моторные навыки начинают действовать непроизольно. Чутье это помогает чувствовать связь родственных слов и форм и улавливать управление слов и согласование их (построение фразы).

При накоплении слов надо исходить не из отдельных разрозненных слов, вне какой либо связи между ними, а—из словосочетаний, простейших фраз. Язык будет представлять собой не собрание слов и ряд правил, а—органически цельное произведение народа, коллектива, постоянно творящего свой язык. Из накопляемого запаса фраз ученики постепенно извлекают отдельные слова, усваивают их значение и воспроизводят в самостоятельном языковом творчестве, как бы примитивно оно ни было. Таким образом ученики приводятся через языковое творчество, исходящее из *законченной фразы*, облеченной в известную форму, хотя бы самую простую, от восприятия языка к проникновению в язык, в его структуру; это—путь к языку чрез усвоение и осознание форм языка. При таком подходе к делу преподавателю приходится искусственно создавать фразы; искусственно составляемые фразы должны быть при первой же возможности заменены коротенькими, законченными, связными рассказами, описаниями.

Одновременно с накоплением слов в процессе усвоения ряда фраз необходимо вызывать *у учеников* стремление к *составлению* самых простых и коротких фраз, наиболее тесно связанных с изучаемым материалом или проводимыми трудовыми процессами. Отсюда вытекает улавливание строя фразы, взаимоотношения слов. Из наиболее резких отличий в *синтаксическом* строе нужно в первую очередь учесть навык учеников к постановке прямого дополнения перед глаголом в противоположность русскому языку, ставящему

прямое дополнение после глагола; например, в дословном русском переводе татарская фраза будет звучать: отец *хлеб* ест и т. п. вм. рус.: отец ест *хлеб;* затем надо учесть вообще стремление к отодвижению глагола в конец фразы, в роде: у отца хлеб *есть*, или—это дитя часто *пишет?* или—они арбузы и дыни в лавке *покупают*.

Далее нужно иметь в виду стремление ставить формы, соответствующие русскому родительному падежу принадлежности, непременно перед словом, выражающим понятие того, кому или чему что-либо принадлежит, например: *отца* дом, *лошади* голова и т. п. в противоположность русскому родительному принадлежности, следующему за определяемым словом: дом *отца*, голова *лошади* и т. п. В интересах постепенности усвоения можно пользоваться, где возможно, на первых порах, притяжательными прилагательными, занимающими в русском языке место перед определяемым понятием: *отцовский* дом, *лошадиная* голова, а затем переходить к родительному принадлежности.

Как же вызвать в школьной практике все указанные выше столь желательные явления в процессе накопления слов? Надо самому преподавателю начать называние предметов и действий, тесно связанных между собой в каком-либой отношении, наиболее близких ученикам, в коротких простых фразах при непосредственном указывании на эти предметы или показывании их при выполнении тех или иных действий, при чем преподаватель должен сам называть возможно меньше предметов, а затем—показывать тот или иной предмет или указывать на него, не произнося соответствующего слова, и, заинтересовывая предметом класс,—вызывать желание, хотя бы и безмолвное, узнать и его русское название, родное же название проскользнет в сознании учеников само по себе, и они свяжут его с русским названием, узнав таковое.

Таким путем можно ознакомить учеников, заставляя их *активно* переживать окружающее, с предметами классного обихода, частями школьного помещения, здания—вообще, частями тела, одеждой, предметами, легко приносимыми или преподавателем или по его заказу учениками (растения, насекомые и др.), обстановкой домашнего обихода, укладом

домашней жизни, пространственными отношениями и т. д. Такими способами может быть усвоен ряд названий предметов и их признаков; в связи с трудовыми процессами в прямом смысле этого слова и оставаясь в классе, и, особенно, *вынося* урок всего лишь на отведенное для него время из комнаты *во двор, сад, огород,* если таковые имеются, или даже—*на улицу*, преподаватель легко может ознакомить учеников с названием ряда предметов, их признаков и действий; например: оставаясь в классе, можно произвести ряд действий с различными предметами классного обихода и над таковыми (карандаш —писать, рисовать, брать, класть, бросать и т. п.); можно дать наглядное представление о ряде действий, связанных с классной мебелью (скамья, стол, стул, доска), с классным помещением (дверь, окно, пол), с приносимыми в класс предметами,—в процессе коллективного *изготовления* какого-либо простого предмета из ненужной бумаги, листьев, палочек и т. п., наконец,—в процессе *рисования* или срисовывания тех или иных предметов; в процессе *наблюдений* над природой можно ознакомить с названиями времен года и связанных с ними явлений в природе.

Подспорьем вообще для усвоения слов в любой области могут служить *картины.* Картины являются важным средством для возбуждения творческой деятельности учеников; они должны быть художественны, что важно для эстетического воспитания; должны возможно проще и яснее воспроизводить отдельные предметы и лица; на первых порах легче пользоваться картинами, воспроизводящими родной ученикам быт и отражающими культуру тюркских народностей, а затем надо перейти к картинам, отражающим быт и культуру именно русской народности. От усвоения слов и фраз по картинам возможен переход к самостоятельному *иллюстрированию* учениками усваиваемого словесного материала. В качестве такого перехода от усвоения слов и фраз по картинам к усвоению их путем иллюстрирования их связанными с ними представлениями может служить коллективное изготовление *лото* или других иллюстративных *игр,* что послужит и подведением итогов усвоенному материалу, давая своего рода подсчет слов, и что заставит детей слагать фразы. Вынося урок из класса, можно ознакомить учеников с названием

ряда предметов хозяйственного обихода, ряда растений, овощей, домашних животных и птиц, превращая урок не столько в прогулку, сколько в небольшой *трудовой процесс*, выполнение какой-либо работы по саду, двору, огороду. При вынесении урока из класса можно шире ознакомить учеников с окружающей их обстановкой вообще, деревенской или городской жизнью, рынком, фабриками, заводами, и общественными учреждениями, если таковые имеются на месте.

При таком подходе к накоплению запаса слов в процессе заинтересовавшей детей коллективной *прогулки* или коллективной *работы* создастся соответствующая обстановка, и дети, если не все, то часть их, заинтересуются тем, как называется этот предмет, как тот, когда они узнают название одного, двух родственных предметов или действий. Возможно, что школьники, не соблюдая, конечно, никакой численной пропорции слов, сами начнут засыпать преподавателя вопросами (все равно—будут ли это слова или жесты), как называется то или другое, и преподавателю нечего опасаться перегружения детей новыми для них словами, пока вопросы, жесты, выражение детских лиц, особенно—глаз, и вообще все поведение детей будет ясно свидетельствовать об интересе к делу; надо опасаться лишь переутомления детского внимания. Не важно, если дети, узнав по своей инициативе слишком много для себя слов, растеряют часть словарного багажа и забудут ряд слов; при повторном воспроизведении ряда трудовых процессов, с которыми были связаны забытые слова, часть слов припомнится детьми без называния их преподавателем в силу тех или иных ассоциаций, и лишь те слова, которых дети не припомнят, назовет сам преподаватель, который не должен спешить с напоминанием самых слов. Для повышения интереса можно подготовлять детей к *угадыванию* значения неизвестного слова после нескольких фраз, составленных из знакомых уже слов, с введением в заключительный момент незнакомого слова.

Конечно, ученики должны сначала усвоить слова в *прямом* их значении, а затем уже в *переносном*, например: *стоит*—человек, животное, дерево,—работа, дело, погода и т. д. Много вообще может быть изыскано способов для создания культуры слова в школе.

Слова, заимствованные русским языком из тюрко-татарских языков или чрез их среду, как учебный материал.

Весьма полезно начать накопление словарного материала указанными способами со слов, *заимствованных русским* языком из *тюрко-татарских и монгольских* языков (в силу исторических условий тюрки близко соприкасались с монголами и восприняли ряд монгольских элементов и в этническом своем типе, и в языке). Заимствования эти проникали в язык восточных славян, предков Руси, с первых шагов расселения на юге восточной Европы, особенно в эпоху татарско-монгольского завоевания. Опознание родных слов в чужом языке повысит интерес и придаст охоту к дальнейшему изучению языка: переживание школьника в этом отношении можно отчасти сравнить с положением ребенка, очутившегося в незнакомой обстановке, смутившегося и вдруг увидевшего кого-либо из родных или знакомых, иной раз немного изменивших свою одежду. Чтобы ослабить возможность такого смущения, полезно начать именно с рекомендуемого мною разряда слов. Не привожу всех заимствований из тюрко-татарских и монгольских языков в русском языке, а ограничиваюсь теми, которые более понятны по значению школьнику и легко могут быть сообщены преподавателем опять-таки не в виде механического перечня. К заимствованиям из тюрко-татарских и монгольских языков отношу и те слова, которые заимствованы были в древние времена тюркскими народностями у арабов (семитская семья) и персов (индоевропейская семья) и переданы тюркам вообще, а от татар попали в русский язык: казна, базар и др.

Примерный перечень таких слов, расположенных так, чтобы преподавателю было легче объединить их в одну группу при составлении фраз, куда бы вошли эти слова, или при указывании предметов, обозначаемых ими:

башмак, бешмет, кафтан, армяк, халат, кушак, папаха, калпак, башлык;

арба, телега, кибитка, казак, ямщик, кнут;

лачуга, юрта, амбар, сарай, балаган, очаг, чердак, курган;

сундук, софа, диван, товар, базар, барыш, артель, бат рак, ватага, караван, безмен, аршин, казна, деньга, алтын;

бахча, арбуз, кавун, изюм, кишмиш, кабачек, кабак (в знач. тыква); камыш, чубук;

кумыс, балык, кувшин, ковш, утюг, баклага;

аркан, аргамак, караковый, ятаган, караул, нагайка;

ярлык, таможня.

Такие слова могут сыграть большую роль в данном случае: они явятся перед учениками лишь в несколько измененном виде или с измененным значением.

Слова обще-европейского обихода и русские, заимствованные татарским языком, как учебный материал.

Такой же облегчающей накопление словарного материала группой является группа слов *обще-европейского* обихода, чаще всего — *западно-европейского* происхождения, *заимствованная* татарами из *русского* языка, а также группа слов *славянского* происхождения *(русского)* непосредственно. Эти слова также известны татарским школьникам заранее и могут быть использованы в первую очередь.

Таковы: стол (татарск. устол), шкаф (татарск. ишкаф), скамья (татарск. исками в значен. стул), чайник (татарск. чайнык) (русский суффикс), лампа (лампа), фабрика (фабрика), машина (машына, в значении машина и поезд, последнее значение известно и в русской народной среде), фамилия (фамилйа), аптека (аптэка), доктор (доктур), порошок (парашок), газета (газэта), журнал. лозунг (лозун), жилетка (жэлэтка), пальто (палто), миллион (милйон), вокзал (вагзал), билет (билэт), кондуктор (кондуктор), верста (вэрст), фонарь (фэнэр) (славянами заимствовано у греков); общим является и слово кофе, но корневой гласный указывает на то, что слово это попало в данные языки различными путями: русская форма из голландского или английского языков, так как только два эти языка имеют в корне *о*: голландск. koffij, английск. koffee, татарская же форма имеет обычное *а*: кавэ, кавэджи.

Эти два разряда слов могут послужить удобными мостиками, по которым преподаватель может переводить детей

из области их родного языка в область языка русского. Должен пояснить, что, выдвигая на первый план эти две группы слов, я вовсе не имею в виду того, чтобы преподаватель пользовался только этими словами и не прибавлял при этом русских слов; я только указываю на то, что выдвигание этих слов облегчает и введение русских слов.

Слова, выросшие из детского лепета, как учебный материал.

Слова, выражающие понятия *родства*, особенно названия родителей и детей, вырастающие из слоговых сочетаний детского *лепета* в силу придания этим сочетаниям определенного смысла самими же взрослыми и, как элементы детского лепета, отличающиеся большим сходством во всех языках мира, при изучении татарами русского языка особой пользы оказать не могут: сходных слов в этих именно двух языках в этой области мало, значение же иной раз совсем иное; таковы: татарск. *баба*—отец, русск. *батенька*, великорус. народн.—*батя*, украинское—*батько*; русское *баба* означает бабушку или женщину вообще; татарск. *ана*—мать, русское—*няня*, в младенческом лепете иногда—*нана* в силу отсутствия прочных навыков в артикуляции смягченных и твердых согласных; лепетного происхождения и татарск. *бала*—дитя.

Слова звукоподражательного происхождения, как учебный материал.

Облегчающим моментом в накоплении запаса слов могут служить и слова, возникшие на почве *звукоподражания*, представляющие собой значительное звуковое сходство в языках мира; так, например, можно ввести, сообразуясь с обстановкой урока, хотя бы следующие русские слова в сопоставлении их с татарскими: рус. *жук*, тат. *бөджэк*, рус. *карканье* (вороны), тат. *карга* (ворона); рус. *гуль-гуль* (о голубе)—*гүгэрджин*; *мычать* (о корове), *мүңгырмэк*; мак, мэк—суф. неопределенного наклонения; *шум, шуметь—шувулдамак;* сзистеть—*сызгырмак; ржать* (о лошади)—*айгырмак*; отсюда заимствование в рус. языке—*аргамак*—лошадь

(жеребец); *дзинь-дзинь, звенеть—чынламак* (звонок—*чан*); *кричать* (древне-русское кыкати; Слово о полку Игореве: Ярославна... *кычеть)—кычырмак* (о древне-русской форме, конечно, упоминать не придется).

Методы усвоения словарного материала.

Накопляемый словарный материал необходимо *перерабатывать* с учениками в различных комбинациях фраз и сочетаниях слов, не ограничиваясь пассивным его восприятием; полезно вставлять уже известные слова в новые фразы, углубляя значение этих слов. Нужна *постоянная живая переработка* языкового материала: речь человека—деятельность, творчество; поэтому и усвоение языка надо вести, как *творческую работу ученика*; в частности переработка словарного материала способствует лучшему закреплению его и скорейшему приведению его в связь с предметами мысли. Переработка словарного материала должна стремиться к постоянному связыванию различными ассоциативными нитями слов чужого языка; связывать слова можно по значению, по созвучию, главное же—по форме, по словообразовательным элементам. Весьма полезно в процессе такой переработки сведение слов в однородные в том или другом отношении группы, образование так называемых „гнезд" слов; о группировке по словообразовательным элементам в виду ее особой важности буду говорить специально дальше; здесь укажу возможность группировок другого рода; таковы: установление групп слов по контрасту выражаемых ими понятий: белый—черный, высокий—низкий, город—деревня и т. п.; подбирание слов для выражения определенного понятия или представления: способы выражения приказания, запрещения, просьбы и т. п.; подбирание синонимов и т. д.

Словообразование в русском языке в сопоставлении со словообразованием татарского языка. Методы усвоения норм русского словообразования.

Накопление запаса слов любого языка влечет за собой усвоение учениками главных норм *словообразования*, и преподаватель должен всячески использовать в этом отношении

накопляемый словарный материал, постепенно приучая учеников к расчленению слов, состав которых наиболее прозрачен. Особенно полезна в этой области группировка слов по *словообразовательным* элементам; важно сведение в группы слов, имеющих один и тот же словообразовательный признак; здесь то и свиваются детьми, словно щебечущими птицами, „гнезда" слов; весьма продуктивно образование ряда слов помощью определенных аффиксов (суффиксов и префиксов) при исхождении от знакомого, уже усвоенного слова, корня или основы. Здесь изощряется чутье к языку, проступает доля языкового творчества и нечего страшиться возможных ошибок, их надо лишь объяснять и устранять: ведь и развивая родную речь, ребенок создает формы: ухов, семячков (родит. множ.) или искаю (ищу), пею (пою—петь) и т. п.

В процессе группировок слов по словообразовательным элементам вырабатывается представление о значении суффиксов и префиксов; надо, конечно, обращать внимание на суффиксы, сохранившие словообразующую силу, и не расчленять, особенно на первых порах, составных суффиксов, напр., суф.янин—на суф. ян и ин и т. п. Начинать надо с *суффиксов*, так как образование слов помощью суффиксов является в татарском языке господствующим способом словообразования, наиболее понятным татарским школьникам. Полезно поставить в параллель татарским суффиксам русские для выражения одного и того же оттенка значения, например: араба, араба-джи и рус. воз, воз-чик, воз-ница; йол, йол-джи и рус. путь, пут-ник; йэмиш, йэмиш-джи, рус. фрукт (при случае надо обратить особое внимание учеников на эту форму ед. ч. м. р. в виду того, что среди русского населения широко распространена форма ж. р. фрукта, с собирательным значением), фрукт-овщик (не расчленяя суффикса); кой, кой-лӱ, рус.: сел-о, сел-янин, сель-ский (таково слуховое восприятие, собственно—сел-ьский); шэһэр, шэһэр-ли, рус. город, город-ской, горож-анин; гэджэ, гэджэ-лик, рус. ночь (в слуховом восприятии часто твердый конечный согласный—ноч), ноч-ной и т. п. Конечно, параллели эти должны устанавливаться не теоретическим сообщением наперед суффиксов, а усвоением сначала соответствующих слов и затем их расчлением, где оно просто. Полезны упражнения

в образовании посредством суффиксов ряда слов от одного и того же корня. Как только ученики овладеют чтением и письмом настолько, что в состоянии будут списывать слова с доски, полезно выписывать слова в расчлененном виде на доске и заставлять учеников записывать их в тетради. Так будут вызваны и зрительные, и моторные восприятия.

Труднее татарам, изучающим русский язык, освоиться с префиксами (приставками) в процессе словообразования, так как префиксы отсутствуют в татарском языке в то время, как русский язык широко пользуется ими, особенно при образовании глагольных форм. Поэтому на роль префиксов в русском словообразовании преподаватель должен обратить особое внимание. Начать наблюдения над префиксами надо с наиболее прозрачных и понятных случаев, когда префикс имеет то же значение и в отдельном употреблении в качестве самостоятельного предлога, иллюстрируя значение соответствующими указаниями или действиями: *под* стол, *под*ход, *под*ходить; *в* дом, *в*ход, *в*ходить и т. п.; затем следует перейти к случаям, когда значение префикса и предлога различное: *на* столе, *на*ходка, *на*ходить и т. п.; лишь впоследствии нужно отметить префиксы, самостоятельно в качестве предлога не употребляющиеся: вы-ходить, пере-ходить, раз-бить, рас-колоть и т. д. Для большей наглядности и осознания процесса словообразования весьма полезно заставлять учеников выражать этот процесс *рисунком*; ведь речь—живопись словами, рисунок в словах; наблюдения над языком можно связать с рисунком; так, например, можно представить в легком рисунке, как изменяется благодаря суффиксам значение слова, выражающего один и тот же предмет: дом, дом-ик, дом-ище или дом-ина, как бы примитивны ни были детские рисунки; можно изобразить, как вообще изменяется значение одного и того же корня: сад, сад-овый (дорожка садовая, ограда, скамья—с соответствующим рисунком), сад-овник; более сложный случай, зато большой простор для рисунка: уч-итель, уч-еник, уч-ебник, уч-илище, уч-ить, уч-ить-ся и т. п.; можно иллюстрировать специально значение, получаемое основой благодаря префиксу: ходить, в-ходить, у-ходить, про-ходить, с-ходить,

за-ходить, об-ходить, под-ходить, пере-ходить, вы-ходить; все, конечно, в прямом значении.

Для выработки представления о сложных словах, довольно часто употребляющихся в русском языке, татарский язык дает мало подготовки; обычно в татарском языке мы имеем не сложные слова, а слитные речения (терминология академ. Фортунатова в отношении индо-европейск. языков), когда два употребляемые рядом слова, не сливаясь в одно слово, выражают одно понятие: рус. железная дорога, татарск. дэмир-йол; и таких слитных речений в татарском языке не так много, приведу наиболее употребительные: карт-бабай—дедушка (дословно—старый отец), карт-анай—бабушка (старая мать), эр-бала—мальчик (эр—мужчина, бала—дитя), кыз-бала—девочка (кыз—девушка), кыз-кардаш—сестра (кардаш—брат), хаста-ханэ—больница (хаста—больной, ханэ—комната), аш-ханэ—кухня (аш—пища), китаб-ханэ—библиотека (рус. слитное речение—книжная палата), топ-ханэ—арсенал (рус. оружейная палата). Для усвоения образования сложных слов надо из усвоенных в самостоятельном употреблении слов составить несколько подобных образований: земля, пахать—землепашец; земля делать, делец—земледелец и т. п.

Грамматический род именных слов в русском языке и методы усвоения категорий этого рода.

Уже во время накопления запаса слов при первых попытках составления фраз возникает у татарских школьников значительное затруднение с определением грамматического *рода* именных слов (существительных, прилагательных, родовых местоимений, порядковых числительных, причастий) и некоторых глагольных форм (выражение личных форм прошедшего времени причастием на *л*).

По опыту преподавания на рабочем факультете в группах с преобладающим татарским контингентом учащихся я должен сказать, что и для взрослых татар, при некотором знании русского языка, категория рода в языке представляет большие затруднения; то же самое, приблизительно, испытывают по моим заграничным наблюдениям, венгры

(мадьяры) при изучении немецкого языка. В тюрко-татарских языках вообще, как и в угро-финских, отсутствует самое понятие о грамматическом роде слов; славянские же языки, в том числе и язык русский, различают три рода, хотя и русский язык во множественном числе прилагательных и местоимений утратил родовые различия (оконч. ые, ие для всех родов). Если вообще различение рода для неодушевленных понятий имеет грамматическое происхождение, а не реальное, то различение среднего рода и для одушевленных понятий не имеет реальных оснований; недаром романская семья индо-европейских языков различает лишь два рода: мужск. и женск., старейший же представитель этой семьи, отчасти ее родоначальник, латинский язык называл средний род neutrum, что значит ни тот, ни другой; ни один из двух; ни муж., ни ж. р.; некоторые грамматики украинского языка называют средний род „неяким" (неякого роду); недаром, далее, в германской семье индо-европейских языков английский язык утратил родовые различия.

Распознавание грамматического рода русских слов, особенно имен существительных, по форменным признакам (по окончанию), притом—только одного именительного падежа ед. ч., является не только трудным для татарских детей, но в данном случае на первых порах вносит и путаницу: при одном и том же окончании или при ближайшем звуковом сходстве окончаний в русском языке слова могут оказаться всех трех родов или, по крайней мере, двух: судья (м. р.), бадья (ж. р.), дитя (ср. р.); зверь (м. р.), дверь (ж. р.); гость (м. р.), кость (ж. р.); день (м. р.), лень (ж. р.); меч (м. р.), печ (ж. р.) (слуховое впечатление весьма часто дает твердый конечный согласный вм. печь) и т. п.

Наиболее полезно создавать на первых порах представление о роде слов, означающих предметы неодушевленные, по аналогии с *полом* людей и животных и словами, их означающими. Далее, по мере овладевания письмом, можно рекомендовать часто практикующееся выписывание по рубрикам рода на ряду со словами, род которых очевиден, в каждой рубрике — и слов, имеющих тот или иной род в сущности условно; такие столбцы могут закреплять ассоциирование ряда слов по категории рода, особенно если

подбирать такие слова не механически, а выделять из небольших фраз или коротеньких рассказов, специально заготовляемых преподавателем и прорабатываемых в классе с намерением ввести ряд намеченных слов, род которых очевиден и род которых условен. Можно примерно наметить такие столбцы слов, оживить их путем составления тех или иных фраз и произвести коллективными усилиями их выделение и распределение по категории рода:

отец,	мать,	дитя, дитятко,
бык,	корова,	телятко,
рот,	голова,	лицо,
глаз,	рука,	ухо,
дом,	изба,	село,
сад,	река,	дерево.

Далее, для ассоциирования слов по категории рода полезно подбирание какого-либо *признака* для существительных, сначала — для тех, род которых очевиден, затем — для остальных; прилагательные, родовые местоимения, порядковые числительные и причастия сами по себе дают по формальным признакам в ед. ч. более определенный критерий для определения рода, так как представляют больше однообразия в окончаниях для каждого рода: ый, ий, ой — м. р.; ая, яя — ж. р.; ое, ее — ср. р.; во множ. ч. они утратили родовое различие. Таким путем усваивается не только распределение прилагательных по категориям рода, но и создается материал для тех или иных ассоциаций в этом отношении в области имен существительных. Когда постепенно создастся почва для определения категории рода по формальным признакам, надо начать эти определения, подготовляя класс к самым примитивным наблюдениям и самым простым выводам, с наиболее общих и наиболее характерных данных, где имеется наименьшее разнообразие окончаний, т. е.—с окончаний для существительных среднего рода, где почти все имена, оканчивающиеся в именительном падеже единственного числа на *о*, *ё* и *е* — среднего рода, кроме слов мужеского рода по значению: Михайло, подмастерье и т. п., и некоторых уменьшительных: домишко и т. п., — или — с окончания *й*, свойственного только существительным муж. рода, затем перейти к окончаниям *а*, *я*, принадлежащим

главным образом словам женского рода, кроме слов муж. рода по значению и ряда слов среднего рода: дитя, время и др., затем — произвести и закрепить вывод относительно мужеского рода имен существительных, оканчивающихся на твердый согласный (в силу исчезновения ъ, как звука): стол, дом и др., и далее перейти к остальным группам имен существительных, где окончание само по себе не решает вопроса о роде, таковы окончания на мягкий согласный: пень, пня; лень, лени; окончания на отвердевший согласный: нож, ножа, рож (часто твердое произношение вместо рожь) ржи. Здесь то именно полезно привлечь на помощь прилагательные: добрый судья, старая бадья, умное дитя и т. п., а затем — формы родительного падежа для ассоциирования последних с формами именительного падежа: гость, гостя; кость, кости и т. п.

Словоизменение в русском языке в сопоставлении со словоизменением в татарском языке.

А. Система русского склонения имен существительных в сопоставлении с татарской системой выражения падежей. Методы усвоения этого склонения.

После различения грамматического рода значительные затруднения у татар, изучающих русский язык, вызывает усвоение норм *словоизменения* в русском языке, в частности — усвоение системы русского *склонения*. В области склонения сказывается коренное *различие* структуры татарского и русского языков. Тюрко-татарские языки, как монгольские, угро-финские и др., принадлежат к так называемым агглютинирующим языкам, то есть „склеивающим" корень с суффиксом, который сохраняет обособленность, при чем определенное синтаксическое отношение (определенный падеж) выражается одним и тем же суффиксом для всех корней и чисел; русский же язык, как один из языков индо-европейской семьи, является языком флектирующим, т. е. „гнущим" окончания, тесно соединяющим окончания с корнями и суффиксами (корень и суффикс или корень и суффиксы создают основу) и употребляющим целый ряд различных окончаний в зависимости от основы, рода и числа

для выражения одного и того же синтаксического отношения; например, *родительный* падеж ед. ч. в русском языке имеет следующие флексии (гибкие окончания): *а, я, у, ю, ы, и, ударяемые и неударяемые:* стол*а́*, зуб*а*, кон*я́*, кра*я*, табак*у́*, сахар*у*, огн*ю́*, ча*ю*, вод*ы́*, сил*ы*, мук*и́*, мук*и*; тот же падеж во множественном числе представляет новое разнообразие флексий: стол*о́в*, зв*у́ков*, краёв, пальцев, кон*е́й*, род*и́телей*, имен*ий*, глаз (окончание в силу падения *ъ*, как звука, исчезло). В татарском же языке вместо этого необычного для татарина разнообразия в формах одного и того же падежа имеется всего лишь *один* суффикс в двух разновидностях по качеству звуков, более широкой и более узкой в зависимости от гласного в корне, для родительного — *ның, нин* (в сущности *н* и затем — носовые *ы* или *и*): балта (топор) — балтаның; тэкнэ (корыто) — тэкнэнин, при чем этот суффикс неизменно присоединяется ко всякой основе, хотя бы она оканчивалась и сама на *н*: тобан (солома) — тобанның. Во множественном числе в этом же падеже *то же* окончание, присоединяемое после приметы множественного числа, суф. *лар, лэр:* балталарның (топоров), тэкнэлэрнин (корыт). В довершение недоумения одно и то же слово в рус. яз. в этом падеже может иметь два различных окончания: песка, песку; народа, народу; чая, чаю и т. п. Возьму для примера еще ф. *именительного* падежа *множественного* числа; и здесь изучающего русский язык татарина поражает большое разнообразие окончаний: дуб*ы́*, зуб*ы*, луч*и́*, ноч*и*, берег*а́*, кра*я́*, зять*я́*, братья, крестьян*е*; все это — один и тот же падеж, иногда — различные окончания у одного и того же слова: цвет*ы*, цвет*а* и т. п., между тем в его родном языке — только две разновидности одного и того же суффикса: *лар, лэр,* присоединяемые и тогда, когда слово уже имеет сочетание ла: бала (дитя), балалар (дети). В то время как в рус. яз. флексия теснейшим образом связана с основой, в татарском яз. все падежные суффиксы настолько обособлены, что один из суффиксов, именно суф., выражающий понятие творительного падежа — нэн, присоединяясь к слову, не перетягивает на себя ударения при всем пристрастии татарского языка к ударению на конце слова: балт*а́*-нэн (топором).

Как помочь ученикам в усвоении системы русского склонения? Полезно начинать усвоение падежей, в целях большей наглядности их значения, с падежей, связанных с моментами *движения* и результатами этого движения, демонстрируя тут же эти движения на глазах учеников или заставляя их проделывать эти движения: у стола, от стола, на стол, под столом и т. д. В таких случаях зрительное и слуховое восприятие закрепляется моторной (двигательной) ассоциацией. Весьма полезно, как я в этом убеждался лично, заготовление преподавателем одного или двух коротких простых *рассказов*, где бы известное слово проходило *во всех падежах;* в процессе коллективного составления такого рассказа преподаватель своими вопросами может вызвать ответы с употреблением известного падежа; получаемые в ответ фразы после устного исправления их записываются на доске, при чем определенное слово, на которое обращается главное внимание, подчеркивается; по составлении рассказа в том или ином порядке падежей выписывается самое слово во всех падежах и затем подбираются слова того же типа склонения. Подобные упражнения, повышая интерес, вызывают ряд живых ассоциаций и выясняют наглядное значение падежей. Поняв, в чем дело, ученики сами начинают составлять подобные рассказы, практикуясь в употреблении того или иного падежа. В интересах возможно большей последовательности я такие упражнения начинал обычно с имен существительных среднего рода, где сравнительно наименьшее разнообразие в падежных окончаниях, так как имен. и вин. пад. и в ед. и во множ. ч. совпадают в одном окончании; затем переходил к именам сущ. женск. рода, где каждый падеж имеет определенное окончание, и, наконец, обращался к именам сущ. мужеского рода, где винительный падеж то совпадает по форме с именительным (неодушевленные понятия), то в значении винительного употребляется форма родительного падежа (одушевленные понятия), то, далее, возможна еще двойственность окончаний в родительном и местном (предложном) падежах ед. ч., а также именительном пад. множ. ч.: дом*а*, из дом*у*; в дом*е*, на дом*у*, хлеб*ы*, хлеб*а*. Что касается порядка усвоения падежных форм, то порядок при таком прохождении форм

склонения такой существенной роли, как при механическом запоминании падежей, не играет; постепенно же при выделении из рассказа известного слова во всех падежах тот или иной порядок, хотя бы традиционный, полезен. Считаться с последовательностью появления у ребенка падежей в развитии родной ребенку речи в данном случае не приходится, хотя *дательный* падеж, являющийся по наблюдениям ряда исследователей детской речи раньше других падежей, как связанный с эмоциональными переживаниями (заинтересованностью говорящего в том или другом предмете), может быть легче других усвоен и в данном случае (показать что-либо ученикам и дать одному из них); наиболее широка и разнообразна сфера употребления формы родительного падежа, и потому употребление этого падежа во всех случаях охватывается на практике постепенно.

Примерный простой *рассказ* в падежах ед. ч. для усвоения склонения имен существительных муж. р., выражающих одушевленные понятия: преподаватель начинает: был один *мальчик;* вопрос преподавателя ученикам: как было имя *мальчика?* (не — как звали мальчика); имя мальчика было *Асан* — ответ учеников после того, как преподаватель потребовал полного ответа вместо первоначального ответа одним словом: Асан; вопрос преподавателя: что дали *мальчику?* мальчику дали книгу,—полный ответ учеников (конечно, возможно название ими и другого предмета); преподаватель: кто учит *мальчика?* мальчика учит учитель — ответ учеников; преподаватель: доволен ли учитель *мальчиком?* ответ: учитель доволен мальчиком; препод.: это — рассказ о мальчике? ответ: да, это — рассказ о мальчике. Полезно *зарисовывание* склонений, примерно такого рода: рисуется *мальчик* по предложению преподавателя; фраза: это — мальчик; рисуются игрушки *мальчика* (приходится порой сдерживать щедрость детворы в награждении мальчика игрушками; фразы: лошадка мальчика, солдатик мальчика, мячик мальчика и т. п.); рисунок: *мальчику* дает отец книгу, соответствующая фраза; следующий рисунок: отец ведет *мальчика* в школу; далее — учитель идет с *мальчиком* гулять; наконец — встречают отца; отец и учитель говорят о *мальчике.*

Лишь после того, как ученики освоятся с различными типами склоняемых слов, необходимо выяснить, привлекая учеников к обобщениям, три *основных* типа склонения имен существительных, к которым сводится всё разнообразие склонений современного русского языка: 1) имена существительные муж. р. на твердый, отвердевший (ж, ч, ш) или мягий согласный и на *й*; имена ср. р. на *о*, *е*; родительный падеж ед. ч. — *а*, *я*; 2) имена женского рода на *а*, *я* и существительные с тем же окончанием муж. рода по значению; родительный падеж ед. ч. — *ы*, *и*; 3) имена существительные жен. р. на мягкий или отвердевший согласный, родительный пад. ед. ч. — *и*. После выяснения этих основных групп без особого труда могут быть обобщены окончания *ам, ами, ах; ям, ями, ях* — для трех пад. множ. ч. всех имен существительных в рус. языке. После этих обобщений необходимо подойти (думаю, не раньше половины второго года обучения русскому яз.) к наблюдениям относительно употребления различных форм в одном и том же падеже одного и того же склонения: род. пад. ед. ч. на *а*, *я* и *у*, *ю*; местный (предложный) пад. ед. ч. на *е* и *у*, *ю*; для осознания ф. родит. пад. ед. ч. на *у*, *ю* необходимо подобрать материал, приводящий к сведению слов с этими окончаниями в три группы: имена собирательные: народу, товару; вещественные: сахару и т. п.; отвлеченные: свету, страху; в остальных случаях — обратить внимание на частое употребление окончаний *у* и *ю* при предлогах и при отрицании: из дому, из носу, ни разу, ни шагу и т. п.; для осознания местного (предлож.) пад. ед. ч. на *у*, *ю* необходимо обратить внимание на ударяемость окончаний *у*, *ю*: в дым*у́*, в дыме; в дом*у́*, в доме, в ча*ю́* и т. п. и на частое употребление этих форм при определенных предлогах *в* и *на*.

Имена прилагательные, их согласование и склонение в русском языке в сопоставлении с явлениями в области имен прилагательных в татарском языке.

В области имен *прилагательных* значительные затруднения вызывает у татар, изучающих русский язык, *согласование* в русском языке имени прилагательного с определяемым

существительным в роде, числе и падеже, так как татарский язык в этом отношении представляет по своей структуре полную *противоположность* русскому языку: прилагательное, принимающее при самостоятельном употреблении для образования падежей совершенно те же суффиксы, какие принимают имена существительные, при присоединении к существительному утрачивает способность изменения по падежам и даже числам и превращается в неизменяемое слово: балабан ода — большая комната, балабан одалар — большие комнаты; из индо-европейских языков нечто подобное развилось в английском языке; — в русском же языке прилагательное, имея вместе с родовыми местоимениями свое склонение, совершенно отличное от склонения имен существительных, присоединяясь к существительному, при сохранении своего особого склонения, согласуется с существительным в падеже, числе и роде.

Как можно облегчить усвоение склонения имен прилагательных и выработку согласования их с именами существительными? По усвоении в известной степени указанными способами склонения имен существительных полезно усвоение теми же способами в процессе составления коллективных *рассказов* склонения имен прилагательных; для достижения этой цели необходимо коллективное составление рассказов с расчетом преподавателя ввести во всех падежах известное существительное с известным определением, после чего слово вместе с определением выписывается отдельно во всех падежах и затем подбираются подобные же сочетания существительных с прилагательными при них. После усвоения в той или иной степени склонения прилагательных полезно проведение в рассказе одного существительного с двумя прилагательными при нем, из которых — одно с твердой основой, другое — с мягкой, напр. холод*ный* зим*ний* день; при этом нужно обращать внимание учеников на разницу в склонении твердых и мягких прилагательных: холодн*ого* зимн*его* дня и т. д.

Известное внимание должно быть обращено на образование форм *степеней сравнения* в виду того, что в татарском языке степени сравнения выражаются особым порядком слов, а не особыми формами.

Местоименные русские формы, в частности — притяжательные, в сопоставлении с татарскими.

Из *местоименных* форм особое внимание учеников необходимо обратить на формы *притяжательных* местоимений в русском языке, так как в этой сфере имеется не мало необычного сравнительно с их родным языком. Русские притяжательные местоимения являются по изменению и по согласованию с существительными—именами прилагательными; лишь для 3-го л. ед. и мн. ч. употребляется форма родительного падежа местоимения личного: его, ее их; в татарском же языке понятие личной принадлежности выражается следующим образом: в самостоятельном положении перед существительным или прилагательным употребляются формы родительного падежа личных местоимений соответствующего лица, к существительному же „приклеиваются" и здесь суффиксы, представляющие собой или повторение суффикса местоименной формы, стоящей самостоятельно впереди, как то наблюдается при выражении понятия—мой, твой, или—суффикс винительного падежа (определенного предмета), как то наблюдается при выражении понятия—его, ее, их, или же—контаминацию суффиксов ед. и мн. чисел соответствующих лиц, как то имеется для выражения понятия—наш, ваш.

Мой двор—мэн*им* азбар*ым* (азбар—двор, мэним—род. пад. местоим. 1-го л. мэн—я).

Твой двор—сэн*иң* азбар*ың* (род. пад. местоим. 2-го л. сэн—ты).

Его, ее двор—он*ың* азбар*ы* (он*ың*—род. пад., оны—винит. пад. местоимения *о*—он).

Наш двор—биз*им* азбарым*ыз* (биз—мы).

Ваш двор—сиз*иң* азбарын*ыз* (сиз—вы).

Их двор—онларн*ың* азбар*ы* (онларны*ң*—род. пад., онларны—вин. пад. местоим. онлар—они).

При этом необходимо иметь в виду, считаясь с языковыми навыками татар, что эти же самые суффиксы фигурируют частью и в *склонении* имен *существительных,* частью в *спряжении глаголов:* суффиксы, *м, ым, им,* собственно—*дым, зим* и др., выступают в 1-м л. ед. ч. в спряжении: ачдым—я открыл, вэрдим—я дал, ачам—я открываю, вэрэм—

я даю; суф. *ның, нин* выражают ф. родит. пад. ед. ч. имен существительных: балтатың—род. пад. от сущ. балта (топор); близко родственные суффиксы *сың, син, ың, ин, дың* и др. выражают ф. 2-го л. ед. ч. в спряжении: ачасың—ты открываешь, ачдың—ты открыл; суф. *ны, ни* выражают винительный падеж, если речь идет об определенном предмете; суф. *ы, и, ды, ди* и др. выражают ф. 3-го л. ед. ч. в спряжении: ачды—он открыл, вэрди—он дал; суф. *мыз, миз, сыз, сиз* выражают ф. 1-го и 2-го л. множ. ч. в спряжении: ачамыз—мы открываем, ачасыз—вы открываете; суф. *лар, лэр* выражают ф. 3-го л. множ. ч. в. спряжении: ачалар—они открывают, вэрэлэр—они дают. Если вдуматься в эти данные, то окажется, что татарин естественно привыкает к такому единству или во всяком случае сходству суффиксов притяжательных местоимений и глагольных форм, какое не наблюдается в русском языке (старо-славянские формы, известные и древне-русским памятникам: дамы, имамы, представляют собой проникновение ф. личных местоимений в глагольную флексию, но о них толковать в данных школах не приходится).

Усвоение русских местоименных форм, выражающих притяжательность, удобнее начать с ф. 3-го л. ед. и мн. ч., так как в данном случае наблюдается все же больше сходства с образованием татарских форм: форма родительного пад. личного местоимения проступает вполне прозрачно: он—его, она—ее; они—их; его, ее, их—двор; о—оның, онлар—онларның, оның азбары, онларның азбары. После этих форм остается перейти к остальным формам притяжательных местоимений, пользуясь составлением *рассказов*, где для теснейшего ассоциирования системы склонения притяжательных и вообще—родовых местоимений со склонением прилагательных весьма полезно провести во всех падежах известное существительное с притяжательным местоимением и с прилагательным (сначала—с мягкой основой, так как притяжательные местоимения имеют мягкую основу)—в качестве определений при нем: мой хороший товарищ, мо*его* хоро*шего* товарища и т. д. Не бесполезно обращать внимание учеников на звуковое сходство между формами притяжательных и личных местоимений: *м*еня, *м*не—*м*ой; *т*ебя,

*т*ебе—*т*вой; *н*ас—*н*аш; *в*ас—*в*аш. Толковать далее о том, что ф. наш, ваш представляют собой формы родительного пад. множ. ч. личных местоимений, превращенные помощью особых суффиков в прилагательные, конечно, не приходится в данных школах.

Числительные, их управление существительными в русском языке в сопоставлении с явлениями в области числительных в татарском языке.

Не сразу усваивается татарскими школьниками довольно сложная в русском языке система управления *числительных* существительными в виду того, что в татарском языке существительные при числительных становятся неизменяемыми даже в отношении чисел. В русском языке управление числительных существительными отличается значительной пестротой: при числительном 1 и сложных числительных, в состав которых входит, как показатель единиц, числительное 1, начиная с 3-го десятка: 1, 21, 31... имя существительное употреляется в именительном падеже единственного числа: 91 ученик; при числительном 2 и постепенно, по аналогии, в виду соседства при счете,—при числит. 3 и 4, а также при сложных числит., начиная с 3-го десятка, если число единиц выражается числит. 2—4, употребляется ф. родительного пад. ед. ч., совпавшая по окончанию, но не всегда—по ударению, у существит. муж. рода, имевших в родительном пад. ед. ч. *а, я* (стол, стола; конь, коня), с древней ф. именительного—винительного пад. двойственного числа: два стола, два коня, что повлекло за собой и у остальных существительных, где не было такого совпадения, употребление ф. род. пад. ед. ч. вместо формы именит.—винит. пад. двойственного числа: два окна, две сестры; наконец, при числительных от 5 до 20 включительно и при сложных числительных, начиная с 3-го десятка, если фигурируют для обозначения единиц числительные от 5 до круглого десятка, существительное употребляется в форме родит. пад. множ. ч.: пять учеников.

Во всех этих случаях существительное склоняется и по падежам. Такое разнообразие, конечно, усвоить школьнику

при его простых в этом отношении языковых навыках далеко не легко.

Что можно предпринять в этом трудном положении?

Для выработки навыка в склонении имен числительных могу с пользой для дела рекомендовать по личному опыту использование элементарных арифметических *действий*, особенно сложения и вычитания, где при словесном выражении действия приходится употреблять большее разнообразие падежей (вин., творит.; именит., родит.), чем при умножении и делении; следует написать цифрами на доске сложение двух однозначных чисел или вычитание однозначного из однозначного, затем и более сложные цифровые комбинации, и читать написанные цифры, а затем записывать на доске буквами читаемое: сложить два с пятью или—прибавить два к пяти; вычесть из семи два или—отнять от семи два и т. п. Полезно далее показать наименьшую изменяемость некоторых числительных: 40, 90 и 100, имеющих в сущности, кроме ф. именит.—винит. пад., одну форму на *а* для всех падежей. Затем следует для выработки навыка в склонении числительных и согласовании их с существительными составлять коллективные *рассказы*, где бы фигурировало во всех падежах определенное число предметов или лиц, например—число учеников в классе, в школе, или же—определенная сумма денег, с выписыванием проводимой по падежам группы слов. Полезен и *живой счет* в различных комбинациях: полезно изменять количество каких-либо предметов на глазах учеников: каштанов, орехов, фруктов и т. п., заставляя произносить каждый раз число и название предметов: один орех, два ореха... пять орехов и т. д.; можно использовать и самих учеников, как счетный материал: вызывать попеременно к доске определенное число учеников и заставлять класс произносить число стоящих у доски, соответствующим образом изменяя слово „ученик". Наконец, можно, при навыке учеников в письме, выписать на доске таблицу с трояким способом сочетания числительных с существительными применительно к одному и тому же существительному: 1, 21,31 . . . . . ученик.

2, 3, 4; 22, 23, 24; 32, 33, 34 . . ученик*а*.

5, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 25—30 . . . учеников.

В. Спряжение глаголов в русском языке в сопоставлении с татарским спряжением.

Спряжение представляет наибольшее разнообразие формальных элементов в татарском языке: глагол—наиболее *изменяемая*, гибкая часть речи в этом языке; у татарина именно в области глагола создается наибольший навык в изменении и согласовании слов на почве его родного языка, хотя при существительном во множ. ч. глагол может стоять и в форме единст. ч.

В области спряжения татарину, овладевающему русским языком, странным кажется то обстоятельство, что глагольные личные окончания отличаются от форм личных местоимений,—между тем в его родном языке и в этой области дело обстоит проще: *личные глагольные окончания татарского* спряжения—это, в сущности, лишь претерпевшие некоторые изменения или взятые в сокращенном виде формы *личных местоимений*, „приклеенные" к концу глагольной основы. Приведу в виде примера спряжение двух глаголов: ачмак—открывать, вэрмэк—давать, в сопоставлении с формами личных местоимений:

	Наст. вр.	Прош. вр.	Будущ. вр.	Личн. местоим.
1 л. е. ч.	ача*м*	ачды*м*	ачаджа̄*гым*	Мэн
	вэрэ*м*	вэрди*м*	вэрэджэ*гим*	
2-е л.	ача*сын̣*	ачды*н̣*	ачаджак*сын̣*	
	вэрэ*син̣*	вэрди*н̣*	вэрэджэк*син̣*	Сэн
3-е л.	ача (осн.)	ачды (осн.)	ачаджак (осн.)	О, винит.—оны
	вэрэ	вэрди	вэрэджэк	
1 л. м. ч.	ачам*ыз*	ачдык	ачаджак*мыз*	Биз
	вэрэ*миз*	вэрдик	вэрэджэк*миз*	
2-е л.	ача*сыз*	ачды*н̣ыз*	ачаджак*сыз*	Сиз
	вэрэ*сиз*	вэрди*н̣из*	вэрэджэк*сиз*	
3-е л.	ачалар	ачдылар	ачаджаклар	*Онлар*
	вэрэлэр	вэрдилэр	вэрэджэклэр	

Эти же формы личных местоимений присоединяются и к *существительным*, и к *прилагательным* в тех случаях, когда существительное или прилагательное является сказуемым

при том или ином личном местоимении в качестве подлежащего; напр., шагирд—ученик, зэнгин—богатый:

Я—ученик	Мэн шагирди*м*	Я—богат	зэнгини*м*
Ты „	*сэн* шагирд*сиң*	Ты „	зэнгин*сиң*
Он „	*о* шагирддр	Он „	зэнгиндр
Мы—ученики	*биз* шагирд*миз*	Мы—богаты	зэнгин*миз*
Вы „	*сиз* шагирд*сиз*	Вы „	зэнгин*сиз*
Они „	*онлар* шагирддрлэр	Они „	зэнгиндрлэр.

Получается нечто немыслимое в структуре русского языка: существительные и прилагательные спрягаются! Глагол при посредстве форм личных местоимений охватывает все изменения форм в татарском языке.

Напомню, что и личная *притяжательность* выражается в сущности теми же суффиксами: мэним азбар*ым*, сэн*иң* азбар*ың* и т. д. (смотрите выше образование форм притяжательных местоимений).

В силу такого однообразия суффиксов в татарском языке надо обращать внимание учащихся на *систему* личных глагольных окончаний в русском языке со всем их своеобразием сравнительно с местоименными окончаниями; надо дать представление и о двух типах спряжения, так называемом 1-м и 2-м спряжениях. Для выработки навыка в системе спряжения можно демонстрировать какое-либо *действие,* комбинируя привлечение одного ученика или нескольких, спрашивая его или их, и затем заставляя уже их спрашивать друг друга о том, что они делают порознь или вместе, а также заставляя их давать друг другу соответствующие ответы. Полезны и здесь *рассказы* с проведением известных глагольных форм по лицам и числам и с выписыванием проводимых форм в виде таблицы.

Прохождение русских форм *прошедшего* времени, выдвигающих в единственном числе различение категории грамматического рода, необходимо связать с упражнениями, способствующими закреплению категории рода в именах существительных и прилагательных; для этого следует брать ряд имен существительных, род которых очевиден, и присоединять к ним формы прошедшего времени, в сущности—причастные формы на *л*: отец работал, мать работала, дитя работало и т. п. Само по себе такое образование прошед-

шего времени, где фигурирует несклоняемая форма причастия, более понятно татарскому школьнику, чем многое другое в русском языке, так как давнопрошедшее время однократного вида выражается в татарском языке неизменяемой формой причастия и спрягаемым глаголом эмэк—быть: ачкан эдим—я открыл (давно), дословно—я есмь открывающий, открывший; ачкан эдин—ты открыл, ты еси открывающий, открывший и т. д. В виду такого параллелизма образований можно в данном случае приподнять краешек завесы для проникновения в прошлое русского языка и указать, что форма—отец работал и т. п. возникла из формы:—отец работал есть и т. п. То же время (давнопрошедшее) многократного вида выражается неизменяемой в данном случае формой 3-го л. ед. ч. настоящего времени и спрягаемым глаголом эмэк: ача эдим—я открывал (давно), ача эдин—ты... и т. д.; вэрэ эдим—я давал (давно) и т. д. Для выражения возможности совершения какого-либо действия в татарском языке употребляется деепричастная форма, остающаяся, конечно, неизменяемой, и рядом—спрягаемый глагол олмак—мочь: ачыб олды—он мог открыть, ачыб оласын—ты можешь открыть. Проще поэтому усваивается и образование в русском яз. форм *будущего времени* из спрягаемой формы глагола буду и неизменяемой формы неопределенного наклонения; то же надо сказать и относительно образования форм *сослагательного* (условного) наклонения с окаменевшей формой *бы* (обломок сигматического аориста, ф. 2-го, 3-го лица), хотя будущее время, как таковое, образуется в татарском языке помощью постпозитивного суффикса джак, джэк, или ар, ир: ачаджагым—я открою; ачарым—я открою; вэрэджэгим— я дам, вэририм—я дам (даю) и т. д. Вообще верный от начала до конца принципу постпозиции, не знающий префиксов татарский язык выражает большое разнообразие глагольных форм (татарское спряжение сложнее русского) „приклеиванием“ к глагольной основе разнообразных суффиксов, к которым затем присоединяются одни и те же личные окончания: прош. вр. ач-ды-м—я открыл, ач-ды-лар—они открыли; будущ. вр.—ача-джаг-ым—я открою, ача-джак-лар—они откроют и т. п. Даже отрицание не стоит перед глагольной формой, а разделяет общую

участь всех суффиксов и попадает в постпозицию: ач-ма-йым (ударение не перетягивается)—я *не* открываю, ач-ма-дым—я не открыл и т. п.

При таком навыке трудно усвоить татарскому школьнику употребление в рус. языке форм настоящего времени глаголов совершенного вида для выражения *будущего* времени глаголов несовершенного вида, так как *совершенный* вид образуется в большинстве случаев при помощи префиксов: несу, при-несу, за-несу и т. д. На это и следует обратить внимание учащихся, заставляя их образовывать помощью префиксов ряд глагольных форм совершенного вида и пользуясь теми приемами, какие указывались выше относительно усвоения системы префиксов вообще. Гораздо ближе к структуре татарского языка и, следовательно, понятнее, выражение совершенного вида глагольными основами с суффиксом *ну*: шаг-ать, шаг-ну-ть, хлопать, хлопнуть и т. п. Такое образование напоминает ученику различные суффиксы, приставляемые к глаголу в постпозиции хотя бы и для других целей: ды, ди (прош. вр.), джак, джэк, ар, ир (будущ. вр.), ма (отрицание) и т. п.

Наиболее доступно первоначальному пониманию татарского школьника употребление *деепричастных* форм в рус. яз., представляющих собой окаменелые формы тех или иных падежей отглагольных прилагательных (причастий), но в то время как различие между причастием и деепричастием в татарском языке сводится лишь к различию суффиксов, например, прич. наст. и прош. вр. ачкан (открывающий, открывший), дееприч.: ачыб (открывая, открыв), в русском языке различие между причастиями и деепричастиями—громадное: причастие выдвигает все изменения, свойственные структуре прилагательных, различение категории рода и целую систему склонения, общего и для прилагательных и для родовых местоимений; деепричастие же является отглагольным наречием, застывшим в своей форме.

Ударение в русском языке в сопоставлении с нормами татарского ударения. Методы усвоения норм русского ударения.

Большие затруднения вызывает у татар с первых же моментов изучения русского языка подвижность русского *ударения*, так как разница в акцентологическом отношении

между татарским языком и языком русским весьма существенна: в татарском языке ударение так прочно прикреплено к конечному слогу, что даже подчиняет себе и иностранные слова: лампá, жэлэткá, фабрикá, машынá и т. д.; при присоединении суффикса происходит обычно оттяжка ударения на конечный суффиксиальный слог: балт*а* (топор), балтан*ы*н, лишь суф. творительного падежа нэн, да суф. *ма*, выражающий отрицательные формы спряжения, не перетягивают на себя ударения: балт*á*нэн, (топором) ач*а*—он открывает, *á*чмай—он не открывает; русское же разноместное ударение своей подвижностью поражает непривычный к такому явлению слух учащихся татар. Необходимо дать возможность учащимся уловить хоть некоторые *нормы* в подвижности русского ударения. Осуществлять эту задачу можно следующими способами: надо вообще обращать усиленное внимание на то, чтобы ученики *выделяли* ударяемый слог в слышимых ими русских словах и сами правильно произносили слова в отношении ударения, что создает правильное акустическое представление, тем более, что соотношение ударяемых и неударяемых слогов в русск. яз. и татарск. различное: в русском языке ударяемый слог произносится значительно напряженнее и громче неударяемых слогов, чем то наблюдается в татарском языке.

Примерные упражнения для указанной цели: мýка, мукá; пи́ли (они), пили́ (ты); кружки, кружки́; по́лы, полы́; плáчу, плачý; водá, вóду; головá, гóлову; вóлос, волóс; лéсу, из лесý; в гóру, нá гору и т. п.

Полезна затем *расстановка* знаков ударения в материале для чтения и письма; далее полезно улавливание *музыкально-ритмической* стороны языка путем привлечения к делу простого стихотворного материала,—пение песен с ритмикой ударения, свойственной этому материалу. Важны и элементарные *наблюдения* над местом ударения в словах. Подготовлять почву для наблюдений здесь необходимо с особенно строго проводимой последовательностью. При некотором навыке учеников в склонении существительных надо обращать их внимание на ударение каждой падежной формы в процессе склонения, и когда они переберут все падежные формы, надо заставлять их делать обобщения, начиная, конечно, эти упражнения со слов с неподвижным ударением во всех падежах, в роде: народ, сила и т. п., затем—переходя к словам, в которых все падежи в ед. ч.

имеют ударение на основе, а во мн. ч.—на окончании: во́з, во́за, возы́ и т. п.—и—далее—постепенно выделяя главные группы склонения существительных с точки зрения подвижности ударения. Система ударения в склонении прилагательных и родовых местоимений значительно проще системы имен существительных: ударение или во всех пад. ед. и мн. ч.—на основе, или—на окончании: добрый, дурной, и потому она усваивается легче; больше разнообразия представляют степени сравнения, но и здесь система проще системы имен существительных: или ударение—на суффиксе степени сравнения, независимо от места его в положительной степени: живе́е, нове́е при положит. степени живо́й, но́вый—или ударение следует ударению положительной степени: правди́вее и т. п. В области спряжения система ударений вырабатывается с такой же постепенностью: глаголы с ударением в настоящем времени во всех лицах на окончании: везу́, бью́, горю́;—с ударением во всех лицах на корне: мо́ю, зна́ю, ра́ню;—глаголы с ударением в 1-ом л. ед. ч. на окончании, в остальных лицах на корне: колю́, ко́лешь; люблю́, лю́бишь.

ФОНЕТИКА.

Гласные звуки русского языка в сопоставлении с гласными звуками татарского языка.

В области *фонетики* весьма важно обращать внимание на усвоение учениками правильного произношения звуков русского языка, особенно—*гласных*.

В целях выработки правильных навыков в произношении звуков (орфоэпия), труднее других дающихся татарам, необходимо преподавателю самому с особой отчетливостью громко произносить те или иные звуки, заставляя учеников не только слушать произносимый им звук, но и смотреть на его губы, чтобы обратить внимание учеников на степень раскрытия рта и на уклад губ при произнесении тех или иных звуков; по произнесении звука несколько раз преподавателем ученики, в одиночку и хором, воспроизводят звук, при чем преподаватель объясняет им, каков должен быть раствор рта и положение губ или что надо

изменить в их артикуляции данного звука. От отдельного звука сейчас же надо переходить к произнесению ряда слов с данным звуком, сначала ударяемым, затем—неударяемым, где данный звук находится в сочетании с другими звуками. В словосочетании вырабатываются навыки в воспроизведении звуков и улавливании ритма речи, в силу чего ученики овладевают *музыкально-ритмической стороной языка*, что весьма важно, так как речь именно и представляет собой не изолированные звуки, а звуковые комплексы в различных сочетаниях. Вообще, усвоение произношения должно основываться не только на подражании преподавателю, медленно, громко и отчетливо воспроизводящему звуки и слова, но и на элементарных данных *физиологии и акустики звуков речи*.

При усвоении произношения русского звука *а*, ударяемого и неударяемого, часто приходится обращать внимание на необходимость более широкого раствора рта и устранения губ, так как татарский гласный *а* вообще лабиализован и требует известного участия губ, что приближает его немного к звуку *о*, русский же звук *а*—звук заднерядный, нелабиализованный. Отсюда вытекает смешение звуков *а*, особенно неударяемого, и *о* при изучении русского языка, наблюдаемое и на письме: сад, соды (сады), éхол (ехал). При некотором стремлении к оканью, татары довольно быстро, особенно—при усвоении русского языка с голоса, усваивают акающее русское произношение в большей степени, чем то имеется в русском литературном произношении; это доказывают и некоторые заимствования из русского языка, в роде: ваґзал (вокзал), парашок, в русском литературном произношении во втором предударном слоге развивается гласный неполного образования, редуцированный, заднего ряда, условно обозначаемый через ᵅ, или ъ, или ы, а не—гласный *а* полного образования; в первом же предударном слоге, как стоящем непосредственно перед ударением, действительно развивается звук *а* полного образования: в сущности произносится—пᵅрашок (пырашок), пишется же—порошок.

При усвоении русского гласного *е*, узкого, переднерядного, палатального, часто наблюдается открытое широкое

произношение его, напоминающее отчасти украинское произношение звука *е*: дэрэво, нэт (нет), дэвочка, дэлат (делать) и т. п., так как татарский язык переднерядного *е* в сущности не знает, а имеет широкое, открытое *е* (ä), более широкое, чем русское *э*: эв—дом и т. п., при чем наблюдается различие по говорам в степени открытости татарского ä. Не сразу усваивается произношение русского лабиализованного *е* (ё), особенно при следующей твердости: лёд, твёрдый и т. п.; наблюдается стремление произносить в этом положении ё с предшествующей твердостью согласного: л'од, тв'ордый и т. п. Дело в том, что татарский язык не знает лабиализованного среднерядного ё, но имеет, как и угро-финские языки (венгерский), гласный лабиализованный переднерядный ö, напоминающий немецкое ö (schön), французское eu (feu), но не русское ё; несколько ближе к татарскому ö из русских гласных звуков ё при следующей мягкости: тётя, Лёня, берёте, и то—в произношении отдельных лиц. При стремлении произносить узкое русское *е* является в произношении и на письме смешение *е* и *и* и, обратно,—смешение *и* с *е* в силу того, что в татарском языке, помимо более длительного гласного *и*, имеется более краткий звук *и*, звучащий с оттенком звука *э*; отсюда написания, напоминающие русские малограмотные писания: нису, знаиш, бирёте (берёте) и рядом написания: ходет (ходит), носет (носит), извощек, мальчек и т. п.

Что касается русского гласного *и* вообще, то замечается стремление к смешению его со среднерядным *ы*: сыла, побыл (побил), носыт (носить), так как татарский гласный *и* шире русского *и*. В сущности, татарский язык различает двоякое *ы*, более длительное, близкое к русскому *ы*, и более краткое, которое, по моим наблюдениям, является звуком глухим в акустическом отношении, редуцированным, близким к глухому *э, ы*, отчасти напоминающим звук, развивающийся из звуков *о* и *а* во втором предударном слоге в акающих говорах и литературном произношении, обозначаемый через *ɑ, ъ, ы:* дɑрагой, сɑпоги, вɑдавос (водовоз) и т. п.

При произношении русского *о* является стремление к более сильной лабиализации, что естественно влечет приближение к звуку *у*, так как звуки *о* и *у* близки друг к другу

в физиологическом отношении: оба—звуки заднерядные, лабиализованные, т. е. требующие активного участия губ, выражающегося в округлении их; разница лишь в степени этого округления, для звука *у* она значительнее; отсюда смешение обоих звуков на письме даже под ударением: твуй (твой), сулнце (солнце); на это указывают и некоторые заимствованные из русского языка слова: доктур, кондуктур и кондуктор. При усвоении аканья лабиализованное произношение *о* неударяемого слабнет.

В произношении русского *ю* наблюдается иногда стремление к более узкому произношению, так как в татарском языке, помимо лабиализованного заднерядного *у*, имеется переднерядный лабиализованный звук *ӱ*, напоминающий отчасти французское произношени *и* (не—ou) (pur) или немецкое ü (über); немного приближается к такому произношению редко наблюдаемое в русском языке произношение *ю* при следующей мягкости: люди, любят, тюрьма, тюрем и т. п.

Гласные, смешиваемые в устной речи, а также гласные, буквенные изображения которых смешиваются на письме, необходимо произносить возможно отчетливее рядом и заставлять учеников проделывать то же самое; произнесение звуков необходимо сопровождать каждый раз и писанием соответствующих букв, как только начнется обучение письму; особенно полезно произношение двух смешиваемых звуков по возможности в словах, где данные звуки окружены той же звуковой средой или весьма близкой, например:

эхо, ехать;

быть, бить; выть, вить; лук, люк; ныть, нить (нитка) и т. п.

уголок, уголёк; лот (мера веса), лёт, полёт; рёв, ров; плот, пере-плёт и т. п.

Надо принимать во внимание невольное стремление татар к подчинению гласных русского языка столь распространенному в татарском языке и вообще—в тюрко-татарских, монгольских и угро-финских языках закону *гармонии гласных*, что отражается и в живой речи, и на письме. Закон гармонии гласных состоит в том, что гласный корня определяет характер последующих гласных в том же слове; гармония эта всегда прогрессивного направления: при

гласных *а, о, у, ы* возможны далее лишь гласные того же ряда; то же явление при гласных *э* (ä), *ö, ӱ, и*; отсюда две разновидности во всех суффиксах склонения и спряжения: балтанын (топора), элэкнин (сита); балталар (топоры), элэклэр (сита); ачмак (открывать), вэрмэк (давать) и т. п.

Состав гласных звуков в русских словах, где рядом с верхним заднерядным *у* вполне возможен противоположный ему по артикуляции верхний переднерядный *и* или хотя бы *е* и, обратно,—рядом с *и—у* или *о*, в сущности является необычным для татарского языка: руки, мухе, ниву,сито и т. п. Отсюда стремление подчинить чаще всего ударяемому русскому гласному остальные гласные в слове: глохой, глухуй (глухой); ворото (ворота) (очевидно, влияние формы с ударением ворóта), варата (влияние формы с ударением воротá; возможно и влияние акающего произношения); сохой (сухой), чожой (чужой); селевей, сылывей (соловей) и др.

В силу того, что гармония гласных имеет всегда прогрессивное направление (гласный корня влияет на последующие гласные присоединяемых суффиксов), то и переднерядный гласный влияет на *следующий далее* согласный, сообщая ему мягкость (собственно—полумягкость): йэмиш' (фрукт), мэним' (меня), кӱлмэк' (смеяться), вообще—мэк' (неопределенное наклонение), лэр' (множ. число) (запятая вверху означает полумягкость согласного); в русском же языке как раз противоположное явление: переднерядный гласный всегда смягчает в той или иной степени *предшествующий* согласный: л'ес, л'еса, в л'есу и т. п.; поэтому татары часто произносят согласный в положении перед переднерядным гласным твердо, но смягчают немного следующий далее согласный, хотя дальше нет мягкого элемента: рад' (ряд), мыр' (мир) и т. п.

Согласные звуки русского языка в сопоставлении с согласными звуками татарского языка.

Что касается *согласных* звуков, то надо обратить внимание на затруднения в различении *твердых* и *мягких* согласных русского языка, где это различение проводится вообще отчетливо; отсюда и произношение и писание: болшой малчек (мальчик), Ванка и т. п. Для навыка в разли-

чении твердых и мягких согласных необходимо произношение рядом одного и того же согласного при приблизительно одном и том же звуковом составе слова в твердом и мягком положении: угол, уголь; шест, шесть; быт, быть; мол, моль; удар, ударь; мел, мель; был, быль; булка, булька; колка (дров), Колька; полка, полька; варка, Варька; банка, Ванька; волны, вольный и т. п.

Из русских согласных наибольшее разнообразие представляет воспроизведение русского глухого задненебного длительного (фрикативного) звука *х*; кроме глухого задненебного длительного *х*, русский разговорный язык (литературное произношение), не говоря о мгновенном звонком задненебном *г*, знает в ряде слов, как результат старинного украинского влияния, звонкий задненебный длительный звук, обозначаемый на письме обычным *г*, в лингвистике—греческой буквой гаммой (γ); такой звук свойствен украинскому языку, белорусскому языку и южно-великорусским говорам; татарский язык представляет в этом отношении большее разнообразие звуков: помимо звуков *х* и *г*, татарский язык знает задненебный звонкий длительный (фрикативный) согласный, близкий к русскому, обозначаемому греческой гаммой, обозначаемый мной в транскрипции через ƣ: ƣаƣа; далее—гортанный (не задненебный) длительный—в словах арабского и персидского происхождения, в роде немецк. haben; гортанный мгновенный звук, арабск. hamza, представляющий придыхание при гласном, иногда совсем незначительное, сводящееся к так называемому крепкому приступу гласного или атакированному произношению его (звучанию гласного предшествует взрыв предварительно сомкнутых голосовых связок), нечто подобное немецкому произношению начальных ударяемых гласных aber, ein: 'Асан. Русский звук *х* татары часто произносят поэтому с примесью гортанного произношения.

Татарские губные мгновенные звуки *б*, отчасти *п*, образуются с меньшим сжиманием губ, менее билабиальны, чем соответствующие согласные в русском языке, но это обстоятельство не вызывает никаких существенных последствий.

К произношению фрикативного звонкого *ж*, крайне редкого в современном татарском языке, встречающегося

в заимствованных словах, татары привыкают быстро, так как часто употребляют слитный согласный *дж:* суффиксы джи, джак и др. Есть различия в произношении слитных согласных: в татарском произношении звука *ч* (тш) преобладает фрикативный (шипящий) элемент: ӱч—три; поэтому и русское *ц* (тс) часто произносится с таким преобладанием фрикативного элемента, что близко к *с*. В татарском произношении *дж* слышится и взрывной (зубной) элемент *д*.

В области *носовых* согласных татарский язык знает зубно-носовой звук *н* (обозначаю через н̣), претерпевший редукцию, утративший самостоятельное произношение и потому придающий носовое произношение предшествующему гласному, чаще всего—гласным *ы* и *и*: родит. пад. балтаның, элэкнин̣ (в сущности—носовое *ы* и *и*), но—балтанэн; сэнин̣—тебя; 2-е л. ед. ч.—ачасың, вэрэсин̣; аңлатмак—рассказывать, чаң—звонок. Этот носовой элемент имеет альвеолярный характер (образование у десен); носовое произношение напоминает отчасти рус. формы: Иванна (Ивановна), Нина, немецк.—holen, haben.

Такое носовое произношение иногда отражается в произнесении татарами русских суффиксов *ин, ын, янин:* литвин, Царицын, крестьянин и т. п.

В татарском языке при стечении трудно произносимых в физиологическом отношении согласных или при редукции гласных, доходящей до исчезновения гласного, согласные становятся *слоговыми* (сонантами), развивая при себе призвук краткого *ы* или *э* глухого: алтмыш—60, в сущности—алтымыш; вызылдамак—жужжать, айғырмак—ржать, шагирддырлэр—они—ученики и т. п. Поэтому татары при произнесении трудной группы русских согласных или перед ней, или чаще после первого согласного вносят краткий глухой *ы*: выслух—вслух, вызглат—взгляд, волык—волк, Алэксандыр, ыс ним—с ним, ыф полэ—в поле.

Произнесение вместо конечных звонких согласных соответствующих *глухих*, свойственное русскому литературному произношению: сат (сад), друк (друг), лоп (лоб), не проведенное в графике, известно и татарскому языку, где оно также в графике не проводится, хотя конечное *б—п, дж—ч, д—т, г—к.*

В заключение следует отметить тот факт, что гармония гласных имеет всегда прогрессивное направление, и потому *ассимиляция* согласных имеет в татарском языке то же направление в то время, как в русском языке господствует регрессивная ассимиляция, прогрессивная же—довольно редко: если в татарском языке корень оканчивается на *т, п, к, х, с, ф, ч, ш*, то суффикс местного (предложного) падежа звучит, как—*та, тэ*, хотя и пишется—*да, дэ*: топ (мяч), топта (пишется—топда), балык (рыба), балыкта и т. п.; русское—свадьба из сватьба, не сватьпа и т. п.

Главные положения.

1. Необходимо согласование преподавания русского языка с преподаванием родного ученикам татарского языка, особенно в смысле учета языковых навыков, приобретенных учениками в области родного им татарского языка.

2. При усвоении звуков русского языка надо исходить из звукового строя татарского языка; надо считаться с артикуляцией звуков татарского языка.

3. При усвоении формального строя русского языка (словообразование, словоизменение) необходимо считаться с нормами татарского языка.

4. При усвоении русского синтаксиса необходимо сравнивать способы выражения отношений между словами и предложениями в обоих языках.

5. Особое внимание необходимо обращать на моменты наиболее резкого различия обоих языков.

6. Преподавание должно иметь в виду жизненную потребность—подход к языку, как к материалу для творчества, не—как к орудию творчества.

7. Усвоение языка должно происходить, как творческая работа учеников,—постоянная живая переработка материала.

8. Языковое творчество в условии языка должно исходить из законченной фразы, облеченной в известную форму.

9. Основным методом должен являться метод наблюдений.

10. Усвоение фонетики должно основываться не только на подражании преподавателю, но и на элементарных данных физиологии и акустики звуков речи.

11. В качестве нормы для произношения надо принять современное литературно-разговорное обще-русское произношение. в качестве нормы для осознания структуры языка — нормы литературного русского языка.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Стр.

Предисловие ко 2-му изданию 3
Характер и цель очерка 5
Методические замечания общего характера 12
Накопление запаса слов и фраз; методы этого накопления 15
Слова, заимствованные русским языком из тюрко-татарских языков или чрез их среду, как учебний материал 22
Слова обще-европейского обихода и русские, заимствованные татарским языком, как учебный материал 23
Слова, выросшие из детского лепета, как учебный материал 24
Слова звукоподражательного происхождения, как учебный материал . . 24
Методы усвоения словарного материала 25
Словообразозание в русском языке в сопоставлении со словообразованием татарского языка. Методы усвоения норм русского словообразования 25
Грамматический род именных слов в русском языке и методы усвоения категорий этого рода 28
Словоизменение в русском языке в сопоставлении со словоизменением в татарском языке 31
А. Система русского склонения имен существительных в сопоставлении с татарской системой выражения падежей. Методы усвоения этого склонения 31
Имена прилагательные, их согласование и склонение в русском языке в сопоставлении с явлениями в области имен прилагательных в татарском языке 35
Местоименные русские формы, в частности—притяжательные, в сопоставлении с татарскими 37
Числительные, их управление существительными в русском языке в сопоставлении с явлениями в области числительных в татарском языке 39
В. Спряжение глаголов в русском языке в сопоставлении с татарским спряжением 41
Ударение в русском языке в сопоставлении с нормами татарского ударения. Методы усвоения норм русского ударения 44
Фонетика. Гласные звуки русского языка в сопоставлении с гласными звуками татарского языка 46
Согласные звуки русского языка в сопоставлении с согласными звуками татарского языка 50
Главные положения 53

19968

КРЫМГОСИЗДАТ. СИМФЕРОПОЛЬ, СОВЕТСКАЯ, 8